

испытывают 1/3 всех респондентов. В целом в коллективе девочек можно отметить яркие проявления агрессивных и враждебных реакций по отношению к сверстникам, которые открыто высказываются. Низкие показатели по шкалам обида, подозрительность, чувство вины свидетельствует о том, что агрессия становится приемлемым способом поведения в подростковой среде. Таким образом, результаты исследования свидетельствуют, что в исследуемой группе девочек-подростков учащихся в школе, преобладающими формами агрессивного и враждебного поведения являются высокая раздражительность, вербальная и косвенная агрессия.

В исследуемой группе мальчиков-подростков наблюдается высокий уровень физической агрессии – драки, избиения, пинки и т.п. Такое поведение может быть связано с отстаиванием своих границ в новой для подростка среде. Более половины обучающихся считают приемлемым способом общения проявления косвенной агрессии (оговоры, сплетни и т.п.) и также у большинства подростков наблюдается высокий уровень раздражительности.

Преобладание высоких показателей наблюдается по таким формам агрессивных и враждебных реакций как негативизм и вербальная агрессия. Обучающиеся быстро входят в состояние агрессии, разговаривают на повышенных тонах, своим поведением создавая провоцирующую обстановку для проявления физического насилия. Следует отметить, что обида, чувство вины и подозрительность у мальчиков ниже, чем у девочек.

Таким образом, результаты, полученные в ходе проведения опросника агрессивности Басса-Дарки, показывают, что в исследуемой группе мальчиков-подростков, преобладающими формами агрессивного и враждебного поведения являются высокая раздражительность, вербальная и физическая агрессия.

На основе проведенного исследования можно сделать вывод, что необходимо развивать такие черты характера как нормативность поведения, дипломатичность, самоконтроль и эмоциональную стабильность. Для этого можно предложить ряд рекомендаций. Для родителей: просматривать и проигрывать конфликтные ситуации с подростком, анализировать их; предложить подростку пройти тренинги, позволяющие развить коммуникативные способности и умение слышать собеседника. Для подростков: овладеть навыками контроля за поведением; прислушиваться к окружающим. Сдерживать агрессию и негатив по отношению к собеседнику. Соблюдать общепринятые нормы и правила. Для учителей: проводить классные часы на такие темы как мораль, нравственность и толерантность. Организовывать внеклассные мероприятия, целью которых будет сплочение ученического коллектива. Так же можно проводить тренинги и семинары, направленные на развитие дипломатических качеств подростков. Привлекать учащихся к благотворительным программам и акциям. Использование рекомендаций поможет сформировать социально приемлемые стратегии поведения в конфликте у подростков.

Заключение. Таким образом, результаты проведенного исследования позволили выявить различия в проявлении агрессивных и враждебных реакций среди девочек и мальчиков подросткового возраста. Было установлено, что высокий уровень агрессивности проявляется как среди мальчиков, так и среди девочек. В связи с этим и учитывая, что в подростковом возрасте многие временные состояния закрепляются и становятся устойчивыми свойствами личности, педагогам, родителям, психологам при организации и осуществлении воспитательного процесса важно, не подавлять конфликты между подростками, а развивать у них коммуникативные качества, объективную самооценку и здоровую критичность к окружающим, формировать навыки конструктивного взаимодействия.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Будько Е.С.,

студентка 5 курса ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

Научный руководитель – Швед М.В.

У человека восприятие времени и ориентировка во времени формируются на социальной основе, в процессе его жизнедеятельности и в практике широких общественных связей и отношений. У детей временные представления формируются параллельно с усвоением общественного опыта, выраженного во временных эталонах. Учебная деятельность, а также необходимость социальной адаптации требуют от ребенка не только ориентировки во времени, но и владения основными временными понятиями.

Проблемой формирования временных представлений и понятий у детей с интеллектуальной недостаточностью занимались М.Г. Аббасов, М.В. Воронина, М.Ф. Гордеева, С.Г. Ералиева, Л.В. Занков, И.И. Финкельштейн, Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова, М.Н. Перова, Ю. Пумпутис, Б.И. Цуканов и др. В многочисленных публикациях С. Г. Ералиевой, Ю.Ю. Пумпутиса отмечается, что ориентировка во времени и временные представления у детей с интеллектуальной недостаточностью формируются значительно позднее, чем у нормально развивающихся сверстников [1].

У детей с интеллектуальной недостаточностью отмечаются существенные трудности в восприятии математического и исторического времени. Так, учащиеся данной категории с трудом усваивают еди-

нические соотношения мер времени. Например, они считают, что в году 12 месяцев или 120 дней. Единичные отношения других метрических мер учащиеся могут переносить на отношения мер времени, принимая, что в году 1000 дней, в часе 100 мин, в минуте 10 с. В связи с этим возникают ошибки при выражении крупных единиц мер времени мелкими ($360 \text{ мин} = 3 \text{ ч } 60 \text{ мин}$), при выполнении действий с числами, записанными с употреблением как крупных, так и более мелких единиц измерения времени ($2 \text{ ч } 30 \text{ мин} - 1 \text{ ч } 40 \text{ мин} = 90 \text{ мин}$) [2].

Цель исследования – выявление особенностей формирования временных представлений у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью.

Материал и методы. Экспериментальное исследование было проведено на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска». Общее количество привлечённых к исследованию лиц составило 10 старшеклассников с легкой степенью интеллектуальной недостаточности, в возрасте от 14 до 17 лет. Для проведения исследования были составлены диагностические задания на основе требований, предъявляемых учебной программой по математике к знаниям временных понятий старших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Результаты и их обсуждение. У старших школьников с легкой степенью интеллектуальной недостаточности отмечен низкий уровень сформированности представлений в рамках математического времени. Многие дети плохо воспринимают условия заданий без посторонней помощи, смешивают понятия «секунда», «минута», «час», «сутки», что свидетельствует о «размытости» временных понятий, отсутствии их четкой структуры, так же не умеют адекватно показывать время по часам, путают часовую и минутную стрелки, затрудняются в правильном оречевлении выставленного на часах времени. Например, Оля О. рассуждает, что «24 часа – это час, 60 минут – это минута»; Вероника Б. называет время на часах «половина пятнадцать минут»; Владислав Л. следующим образом переводит часы в минуты и наоборот «5 ч 6 мин = 56 мин, 108 мин = 1 ч 8 мин», что свидетельствует о влиянии на выполнение заданий уровня сформированности математических умений, особенностей их речевого развития, ограниченности их словарного запаса и жизненного опыта.

45% учащихся не могут по инструкции показывать соответствующее время, т.е. они не соотносят словесную инструкцию с образом, не понимают слов, обозначающих временные промежутки. 30% учащихся не знают количества месяцев в году.

60% учащихся не смогли правильно соотнести термин, обозначающий временной промежуток и соответствующий ему математический эквивалент. Наибольшее затруднение вызвало математическое определение понятие «век», что объясняется относительной редкостью употребления его как в быту, так и на уроках математики. Наименьшие трудности вызвали понятия «сутки», «месяц», «год», в связи с частым их употреблением в различных сферах деятельности, в том числе на различных уроках во вспомогательной школе. Учащиеся не знают количества секунд в минуте, минут в часе, часов в сутках, смешивают данные понятия. Некоторым учащимся потребовалась помощь в объяснении понятий. Например, на вопрос «что такое век?» Анастасия Ш. ответила: «это когда солнце заходит». 20% учащихся выполняли задание наугад, соединяя термин и значения.

50% учащихся не смогли математически определить возраст людей, имея исходные данные в виде арифметической задачи (решить задачу: Дедушке 70 лет. Он старше папы на 40 лет и внука на 63 года. Сколько лет папе и внуку?), 30% учащихся выполнили данное задание частично, а 20% не справились с заданием даже после оказания обучающей помощи. Старшеклассники с интеллектуальной недостаточностью смешивают понятия «старше», «младше», присваивают понятию «старше» смысл «главнее». Например, Кристина З. так выполнила данное задание: «Папа старше, чем дедушка», Михаил М.: «Дедушка будет главным». Большие затруднения вызвали сами процессы определения и выполнения соответствующих арифметических действий. Некоторые учащиеся испытывали утомление при выполнении решения арифметической задачи, возникали негативные реакции по поводу выполнения задания. Например, Оля О. прокомментировала задание следующим образом: «Ну что за задание! Не знаю я, что здесь делать! Я математику не знаю!».

60% старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью не справились с заданием на решение примеров типа « $10 \text{ ч} + 2 \text{ ч } 15 \text{ мин} =$ » и выставлением полученного временного интервала на часах со стрелками; и лишь 40% испытуемых смогли выполнить данное задание частично. Большинство учащихся затруднялись в понимании инструкции задания, не могли выполнить арифметические действия в рамках математического времени, смешивали понятие «час» и «минута». При показе нужного времени на часах, учащиеся продемонстрировали незнание часовой и минутной стрелки, либо использовали только одну из них. Существенные затруднения у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью возникали при показе времени второй половины суток на часах. Например, Константин З., при показе 14 часов, использовал только одну стрелку и указал на цифру 4, при показе 20 часов, указал на 10.

Заключение. Таким образом, у старших школьников с интеллектуальной недостаточностью низкий уровень сформированности математического времени, что является одним из факторов нарушения процесса социализации детей данной категории. Знание эталонов времени, умение устанавливать вре-

менные отношения способствует осознанию детьми последовательности происходящих событий, причинно-следственных связей между ними, что в свою очередь подготавливает их к жизни в обществе. Наличие данных проблем указывает на необходимость организации коррекционно-развивающей работы по формированию временных представлений.

Литература:

1. Ералиева, С.Г. Особенности временных представлений и ориентировки во времени у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста / С.Г. Ералиева // Дефектология. – 1983. – № 2. – С. 63–66.
2. Архипова, С.В. Методические приемы формирования временных представлений у учеников младших классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / С.В. Архипова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2008. – № 6. – С. 24–30.

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РЕЧЕВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

Волкова Т.Б.,

магистрант ВГУ имени П.М. Машера, г. Витебск, Республика Беларусь

Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

Известно, что стойкое нарушение слухового анализатора ведет к существенным отклонениям в речевом развитии ребенка, негативно отражается на овладении знаниями, умениями, навыками (В.И. Бельтюков, Р.М. Боскис, Т.А. Власова, К.А. Волкова, Л.С. Выготский, Э.И. Леонгард и др.) [1].

В настоящее время в качестве одно из наиболее перспективных направлений реабилитации детей с нарушениями слуха является кохлеарная имплантация (КИ), способ слухопротезирования, предполагающий вживление во внутреннее ухо системы электродов, обеспечивающей восприятие звуковой информации посредством электрической стимуляции слухового нерва [2]. В результате практически глухие дети, добиваются хороших успехов в овладении речью, что позволяет им вести активную социальную жизнь. Опыт наших ученых, также как и опыт зарубежных коллег, свидетельствуют, что эта цель реальна. Цель – выявить основные этапы речевой реабилитации детей после проведения кохлеарной имплантации.

Материал и методы. Обобщение собственного педагогического опыта, наблюдение, анализ и синтез, систематизация данных по проблеме исследования, обобщение данных научно-методической литературы.

Результаты и их обсуждение. В результате проделанной работы по исследованию 12 детей в возрасте от 1 года до 3 лет, после проведения им кохлеарной имплантации, мы пришли к выводу о целесообразности выделения следующих этапов речевой реабилитации после КИ. Нами были определены пять основных этапов.

Первый этап это – начальный этап привыкания ребенка к восприятию окружающих звуков. Задачей этапа является достижение адекватного реагирования ребенка на услышанные звуки, снятие стрессовой ситуации на резкие шумы.

Второй этап это – этап развития слухового восприятия с КИ. Задачей этапа является достижение оптимальных настроек речевого процессора КИ. За этот период в результате проведения коррекционных мероприятий должны быть достигнуты такие параметры настройки речевого процессора, позволяющие ребенку воспринимать все звуки речи. Коррекционная работа направлена на развитие активного интереса у ребенка к окружающим звукам, вследствие чего ребенок должен их верно воспринимать.

Третий этап это – основной этап развития слухоречевого восприятия с КИ. Задачей периода является достижение стабильных параметров настройки речевого процессора КИ. На этом этапе должны быть сформированы все мозговые механизмы анализа звуков речи, как звуковых сигналов у детей.

Четвертый этап это – языковой этап развития восприятия речи с КИ. Задачей периода является накопление пассивного и активного словаря ребенка, а также понимание основных правил использования речи для общения. За этот период у ребенка накапливаются знания о значении слов и их звучании (пассивный словарь), правилах их изменения и соединения, правилах использования речи для общения.

Пятый этап это – этап развития связной речи. Задачей периода является развитие связной речи, умения понимать прочитанный материал. За этот период ребенок учится понимать прочитанное, связно рассказывать о различных событиях и явлениях, развивает умение общаться с разными людьми с помощью речи.

Закключение. Таким образом, в результате исследования были выделены основные пять этапов речевой реабилитации детей после КИ.

Литература:

1. Королева, И.В. Кохлеарная имплантация и слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых / И.В. Королева. – СПб.: С.-Петербург. НИИ уха, горла, носа и речи, 2008. – 130 с.
2. Жукова, О.С. К вопросу о взаимодействии сурдопедагога и логопеда в реабилитации детей после кохлеарной имплантации / О.С. Жукова, И.В. Королева И. В. // Два века российской сурдопедагогики: материалы всерос. конгресса сурдопедагогов. – СПб.: «Наука – Питер», 2006. – С. 225–227.